

Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira

Cross-culturalism and teaching of German as foreign language

Henrique Evaldo Janzen*

RESUMO

Este trabalho apresenta, a partir da concepção de linguagem bakhtiniana e dos pressupostos da interculturalidade, uma crítica à ausência da mediação cultural/pedagógica em tópicos de unidades temáticas de livros elaborados dentro da abordagem comunicativa; focalizando, primordialmente, o texto ficcional.

Palavras-chave: enunciado, cultura, ensino.

ABSTRACT

This work is a critic, based on Bakhtin's language conception and intercultural remarks, to the lack of cultural/pedagogical mediation in theme units of topics from books elaborated in a communicative approach; this analysis focuses mainly the fictional text.

Key-words: utterance, culture, teaching.

A proposta deste trabalho é analisar – à luz da concepção bakhtiniana de linguagem associada aos pressupostos da interculturalidade – o texto ficcional “Totale Banane über Pukka und Sandale”, de Wolfram Siebek, apresentado na lição oito do livro *Themen 3*, e apontar fragilidades didático-metodológicas, pela ausência de uma mediação cultural e pedagógica, en-

* Mestre em Língua e Literatura Alemã pela USP. Professor de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Estrangeira Moderna do DTPEN/UFPR. henrique@educacao.ufpr.br

frentadas pelo estudante brasileiro na aprendizagem de alemão como língua estrangeira. O presente trabalho é um desdobramento da nossa dissertação, *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*, de modo que nos parece importante retomar alguns elementos da teoria bakhtiniana que norteiam o trabalho, acrescentando a estes novos aspectos, pois o objeto de nossa análise é o texto citado inserido no conjunto de uma unidade temática. É importante ressaltar que, mesmo priorizando a análise do texto ficcional, está ligado a outros itens gêneros discursivos na unidade didática/temática.

A aproximação, neste texto, entre o pensamento bakhtiniano e os pressupostos da interculturalidade centra-se na questão da alteridade, que é elemento fundamental nas duas concepções. O *outro* é elemento imprescindível e constitutivo de significado, considerando que para Bakhtin a alteridade é condição de identidade. A minimização do papel do outro no ensino de Língua Estrangeira Moderna – LEM – tem gerado dificuldades pedagógicas, limitando o diálogo cultural e conseqüentemente a aprendizagem, restringindo/impossibilitando, muitas vezes, a ampliação dos horizontes constitutivos de sentido do aluno.

No processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, com freqüência, o aluno possui competência lingüística, mas mesmo assim não consegue compreender determinados enunciados por lhe faltar a compreensão do aspecto histórico-cultural da língua/cultura alvo de modo que não existe a compreensão responsiva e ativa do enunciado, mas abstrações que podem ocorrer nas abordagens estruturalista e comunicativa, ressaltando que essas abstrações são de natureza diversas.

Para Bakhtin, o signo é de natureza social e ideológica, diferentemente do conceito de sinal. Neste, o autor aponta o sentido abstrato, sistêmico e monológico e naquele a orientação dialógica (da linguagem). O signo pode refletir e refratar realidades distintas, estando inserido nos mais diversos contextos. O signo – na linguagem verbal, a palavra – já vem povoado de significados. O enunciado “O muro de Berlim caiu!” pode refletir e refratar realidades distintas, gerando avaliações diversas, pois o foco de observação/avaliação é distinto. No contexto cultural alemão (intracultural) o enunciado traz consigo valores distintos (depende da orientação axiológica empreendida). Para alguns, pode representar a libertação e a possibilidade de novas perspectivas políticas, econômicas e sociais. Para outros, com outra visão de mundo, poderá significar o fim de uma utopia. “Tudo o que significa encerra, no interior de sua significação, contradições ideológicas”

(Cf. CASTRO, 1994, p. 24). Na área pedagógica, no processo ensino-aprendizagem, a compreensão do leitor/estudante brasileiro, ao ler o mesmo enunciado em um livro didático de língua alemã, poderá ser bem diferente. Ele poderá simplesmente reagir dizendo que o muro de sua casa também já caiu, esvaziando o enunciado de seu significado histórico-cultural. O leitor e o seu universo cultural não podem ser dissociados na compreensão dos enunciados.

A partir do exemplo citado, percebemos que, na orientação bakhtiniana de linguagem, o enunciado (a língua) está intrinsecamente ligado à vida, ao contexto no qual está inserido. Para Bakhtin, o discurso verbal é claramente não autosuficiente. Ele depende do contexto extraverbal que lhe dá sustentação e significado. O autor afirma que o contexto extraverbal (também chamado por Bakhtin de “parte presumida”) é produzido em um determinado contexto sociocultural que lhe determina as marcas de representação, as quais organizam o comportamento e as ações de todos os representantes de um grupo; “elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem (...)” (BAKHTIN, 1976, p. 4).¹

Bakhtin, no mesmo ensaio, explica que o enunciado é de caráter social: “não o que eu amo, penso, mas o que *nós*² amamos e pensamos” (BAKHTIN, 1976, p. 5). O autor também destaca que só é presumido aquilo que os interlocutores conhecem e avaliam em comum. Este presumido está presente em qualquer enunciado e é sujeito, como visto anteriormente, aos critérios de avaliação ideológica. Todo enunciado é prenhe de resposta, pois a compreensão é ativa e responsiva. O outro está sempre presente; “apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas” (BAKHTIN, 1981, p. 34). Reagimos aos enunciados dos outros – concordando, discordando, achando o tema enfadonho –, dialogamos, mesmo que silenciosamente, com o que foi dito/escrito/visto. Além deste diálogo com o interlocutor, o enunciado dialoga com “ecos e lembranças de outros enunciados” (BAKHTIN 1992, p. 316), com outras visões de mundo, com outras experiências e julgamentos de valor; encontra-se com outras concepções de mundo e outro referencial político-econômico que marcam focos de observação distintos.

1 Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na revista *Zvezda*, n. 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

2 Grifo nosso.

Esta percepção de linguagem calcada na visão axiológica de signo e enunciado *perpassa* o texto ficcional, as obras literárias. O leitor ou interlocutor não dialoga com entidades abstratas, mas com enunciados concretos a partir de representações próprias. De acordo com Eagleton, “é claro que os leitores não se encontram com os textos no vácuo: todos os leitores estão socialmente e historicamente situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será profundamente condicionada por esse fato” (1994, p. 89).³

Se o leitor e o seu universo cultural específico não podem ser dissociados da compreensão dos enunciados, parece-nos pertinente refletir sobre o diálogo cultural que os leitores brasileiros estabelecem com textos de língua alemã e as dificuldades provenientes deste diálogo. Dornbusch, ao propor uma nova perspectiva de ensino de Literatura Alemã no Brasil, destaca a dificuldade de compreensão do leitor/estudante/brasileiro no campo da ficção. Segundo a autora: “O elemento estranho deve existir num certo grau, subvertendo o sacralizado, focalizando o já conhecido de forma diferente, produzindo distância crítica. Aquilo que me é completamente estranho no sentido de alheio, não produz empatia, impossibilitando o diálogo” (1997, p. 16). Desta forma, dificulta a formação de sentido e de consciência da alteridade pela ausência de uma mediação cultural-pedagógica mais adequada.

Estabelecer uma relação (dialética) entre a própria cultura e a cultura alheia, no sentido de diálogo cultural, é um dos objetivos básicos da Germanística Intercultural. Um pressuposto (quase) unânime nas mais diversas correntes de investigação da área é o reconhecimento de que cada pessoa, a partir de seu próprio sistema de orientação, partindo de um diferenciado *background* cultural, procurará interagir com idéias e valores que são utilizados na cultura estranha. Observamos uma tendência ao etnocentrismo, partindo da própria atitude/percepção em relação ao outro que levará a um movimento de rejeição/aproximação.

Em seu texto *Estudos literários hoje*, Bakhtin aponta para o diálogo entre a cultura própria e a cultura alheia. “A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade ao olhos de outra cultura”, pois “formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundida-

3 Entendemos que esta postura mediante as obras literárias pode ser estendida para outros enunciados-gêneros discursivos.

des novas de sentido” (BAKHTIN, 1997, p. 368). Outros autores, discutindo aspectos da cultura a partir dos estudos da interculturalidade, fazem apontamentos semelhantes e complementares aos de Bakhtin. NITSCHACK (1995, p. 173) destaca que a função do diálogo cultural efetuado pela aproximação a partir do viés cultural-pedagógico é levar a “uma melhor compreensão da outra cultura” e completa destacando também a possibilidade de um distanciamento crítico em relação aos valores considerados óbvios da própria cultura. ZIMMERMAN (1989, p. 20), ao criticar a perspectiva de interculturalidade de Wierlacher, explica que só a perspectiva de “recepção criativa” (Teoria da Recepção) e enriquecedora da outra cultura, na leitura de um texto de língua estrangeira, pode conduzir a uma compreensão falha ou simplesmente à ausência total de significado para o leitor/estudante. Por esta razão, o autor considera fundamental explicar o texto dentro do contexto da língua/cultura alvo. SCHMIDT (1995, p. 342-343), seguindo a mesma orientação, critica a ausência de fundamentação histórica na leitura dos textos e aponta para a falha da hermenêutica intercultural quando esta faz a apologia de leituras aleatórias, que podem levar à subjetivização. BELLER (1987, p. 671) considera que uma reflexão a-histórica provoca falhas na recepção da outra cultura.

A presença de marcas culturais e ideológicas muito específicas da cultura alemã, conjugada à ausência de elementos que indiquem uma mediação pedagógica e cultural, dificulta (ou impede) a compreensão, esvaziando a obra de sentido para o leitor, tendendo para a abstração e não para a formação de sentido para o leitor/estudante. Este gênero do enunciado (obra literária), se não for colocado em perspectiva histórica, contextualizado sob os mais diversos aspectos, poderá gerar avaliações desencontradas, que poderão reforçar preconceitos, clichês e julgamentos descontextualizados.

Parece-nos pertinente realizar uma breve incursão pela abordagem estruturalista a fim de indicar o caráter de sinalidade no ensino de LEM, que pode ser verificado ainda em alguns encaminhamentos pedagógicos da abordagem comunicativa.

Na abordagem estruturalista, o enfoque primordial estava centrado em fenômenos lingüísticos de estruturas isoladas e descontextualizadas e na repetição automatizada destas estruturas buscando a internalização da norma (sistematização), não existindo a preocupação com o universo ideológico do aluno (JANZEN 1998, p. 9). Ao fazer a crítica ao estruturalismo (objetivismo abstrato, segundo denominação bakhtiniana), no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin afirma: “A reflexão lingüística de

caráter formal sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua”. As estruturas são elaboradas e apresentadas como se fossem autônomas, voltadas para o monológico-abstrato.

No exemplo a seguir, o estudante é defrontado com uma situação característica da abordagem fundamentada nessa concepção de linguagem: com o subtítulo de “Wir fragen und antworten”, os alunos *perguntam e respondem* induzidos por uma figura ao lado (VORWÄRTS⁴ K1, p. 20).

Na atividade número 1, sugere-se o seguinte procedimento: a) *Du fragst*: “Bist du krank?” (Você pergunta: Você está doente?) b) *Dein Nachbar antwortet*: “Ja, ich bin krank”. (*Teu vizinho responde*: Sim, eu estou doente.) Na atividade número 2, com o mesmo procedimento, a resposta é alterada: a) *Du fragst*: “Bist du krank?” (Você pergunta: Você está doente?) b) *Dein Nachbar antwortet*: (*Teu vizinho responde*): “Nein, ich bin nicht krank. Ich bin gesund” (*Não, eu não estou doente. Eu estou com saúde*). De forma análoga, o aluno repetirá as estruturas com: “hungrig” (faminto), “traurig” (triste) etc. Fica claro que estas estruturas isoladas e descontextualizadas não comportam um esboço de resposta que ultrapasse o “diálogo” sistêmico. Diálogos construídos artificialmente seguidos por atividades que buscam a automatização de determinadas estruturas – que revestem fenômenos gramaticais – não representam o universo cultural alemão.

Nos livros didáticos elaborados a partir de pressupostos teóricos da abordagem estruturalista, percebemos que há dificuldades para estabelecer diálogo entre a própria cultura e a cultura alheia, pois a teoria privilegia a estrutura da língua em detrimento de seu conteúdo e sua produção efetiva no contexto social. Essa perspectiva teórica favorece a visão de uma Alemanha idealizada nos diversos livros didáticos deste período. Para AMMER (1988, p. 1), que analisa a imagem da Alemanha nos livros didáticos, “os conflitos inexistem. Em seu lugar, todas as relações privadas e sociais são aparentemente permeadas pela harmonia, estabilidade e ordem”. Destacam-se, também, a hierarquia e a disciplina como valores centrais divulgados nos textos pedagógicos. As personagens são tipificadas: mães, com o papel doméstico; pais como provedores do lar (visão patriarcal); e na atividade profissional, muitas vezes, as personagens não possuem nomes – o médico passa a ser apenas *Doktor*, representando a impessoalidade. São portanto textos construídos com finalidades pedagógicas, que procuram apresentar uma imagem idealizada da Alemanha (com a presença de inúmeras

4 Livro utilizado, em diversas escolas, até o início dos anos 90.

ros clichês). Linguagem e realidade estão evidentemente dissociadas da vida e da história do aluno, fazendo com que o diálogo cultural fique esvaziado de sentido.

A partir dos pressupostos da abordagem comunicativa, são apresentados textos autênticos, produzidos em situações concretas representativas da vida familiar, social, econômica e política da Alemanha com uma postura crítico-emancipatória. Embora esta concepção de ensino de LEM represente um grande avanço na teoria de ensino, parece-nos que o aluno tem, muitas vezes, dificuldades na aprendizagem pela ausência de uma mediação cultural e pedagógica mais eficiente. Respalamos a nossa análise na investigação efetuada, em nosso trabalho de mestrado, com professores de LEM (Alemão).

Partindo dessas considerações, passamos a uma breve análise do texto literário “Totale Banane über Pukka und Sandale” inserido em uma unidade do livro didático “THEMEN 3”, que assume os pressupostos da abordagem comunicativa. A unidade, focalizando aspectos do passado (tempos verbais), tematiza alguns aspectos relevantes da história da Alemanha dos anos 50-70, utilizando basicamente textos informativos (com predominância do gênero jornalístico). O texto ficcional mencionado focaliza 1968 – a postura revolucionária da época e seus ícones. Nos diálogos e nos comentários presentes no texto, dois jovens tratam com ironia o avô, ridicularizando a sua postura ideológica (Chê como ícone), o vestuário (sandálias), o cabelo (“é verdade que vocês passavam meses sem visitar um salão?”) e os slogans (da época) gritados nas ruas etc. No final do texto, o avô e um amigo comentam – com ironia – o desejo dos jovens de hoje: “todos querem ser como Boris Becker”.

Não fica claro o que se espera do leitor com este texto do gênero literário inserido no final da unidade. A imprecisão estabelece-se tanto no aspecto didático-metodológico quanto na formação de sentido para o leitor. A escolha de um texto literário que discute uma situação do passado indica mais um reforço estrutural de utilização de tempos verbais do passado do que a inserção do texto ficcional como gênero de discurso (literário) e como enriquecimento temático e intercultural. Convém apontar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso destacada por Bakhtin, considerando que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (...)” (1997, p. 279). O autor faz distinção entre o gênero de discurso primário (simples) e secundário (complexo). Segundo o autor, “os gêneros secundários (no nosso trabalho, o texto literário), absorvem e transmutam os gêneros primários. Os gêneros primári-

os, ao se transformarem dentro daqueles, adquirem uma característica particular”. Corroboram esta concepção HINDERER (1987, p. 281), também apontando que os textos literários possuem sistemas de representação próprios e podem estar dialogando com outros textos e contextos, e SEVCENKO (1999, p. 20), que, ao analisar o entrecruzamento história e literatura, destaca que “a literatura se preocupa com aquilo que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, com as possibilidades do ato criativo, mais do que com o seu estado real”, estabelecendo, portanto, uma relação mimética com o texto.

O efeito sobre o leitor pode ser de distanciamento/estranhamento tanto na esfera intracultural quanto intercultural: no texto citado, o leitor, mesmo tendo o domínio da língua estrangeira, pode sentir dificuldades com as marcas do gênero literário, pois não existem, por parte do *autorteam*, indicações referentes a esse gênero, gerando um possível estranhamento de ordem estética. No âmbito da interculturalidade, destaca-se o provável desconhecimento (do leitor/estudante) do contexto sociocultural (e seus desdobramentos) no qual o texto está inserido.

Embora os textos informativos (e um de opinião) retomem 1968, esta retomada é superficial de modo que a maioria dos alunos provavelmente não compreenderá as marcas socioculturais específicas da cultura alemã. Falta-lhe o contexto extraverbal que dá sustentação e significado ao discurso verbal: as referências históricas à guerra fria, ao espírito autoritário nas universidades, ao famoso *Wohlstand* (bem estar). Provavelmente os alunos terão dificuldades de compreender a ironia dispensada ao bom moço Boris Becker como ícone da juventude. Além disto, o *autorteam* do livro didático não oferece ao leitor qualquer informação sobre o autor e a situação da produção do texto: se a temática do texto é recorrente no autor, com quem e com quais outros textos ou situações o autor poderia estar dialogando (o autor pode estar, por exemplo, apenas respondendo a um outro texto literário). Quem, em resumo, é o interlocutor de Siebeck?

A função metodológica do texto também fica indeterminada. O leitor/estudante provavelmente ficará confuso em relação a qual procedimento assumir diante do texto, pois não é indicada qualquer atividade que possa ajudar a compreendê-lo (talvez o momento histórico no Brasil ou o movimento hippie com seus símbolos de paz e amor, sexo, drogas e *rock and roll*, etc.) nem a estabelecer o diálogo deste com os demais do gênero informativo. O leitor/estudante não é sujeito localizado em um contexto cultural e histórico e pode se aproximar do texto de maneira similar aos exercícios automatizantes (apresentados no tópico 4) da perspectiva do

estruturalismo. Andrade e Sá apontam ambigüidades conceituais como geradoras de representações estereotipadas no ensino comunicativo da língua estrangeira. Conforme as autoras:

Com efeito, assistimos freqüentemente a identificação simplista do ensino comunicativo das línguas com práticas de ensino funcional, cuja característica é muitas vezes apenas a substituição de itens programáticos tradicionais por inventários de actos de fala e enunciados mínimos actualizadores, simulando contextos verbais de utilização que, pela preocupação com a verosimilhança em sala de aula, se tornam extremamente reduzidos e artificiais do ponto de vista da comunicação e da própria relação pedagógica. (ANDRADE; SÁ, 1992, p. 19)

É relevante ressaltar que não existe na proposta metodológica do *autorteam* qualquer indicação de que o texto em questão é do gênero literário e que, portanto, o comprometimento com o factual – característica central dos textos informativos, gênero predominante na unidade – pode ser diluído em detrimento de uma elaboração criadora. Ao não considerar a experiência anterior do leitor/aluno e não apresentar elementos que possam lhe proporcionar a elaboração de uma mediação cultural/pedagógica apropriada, pode gerar uma profunda limitação na sua função de produção de sentido para o estudante. O estranho, ancorado na superficialidade, pode perpetuar uma visão monológica e abstrata, favorecendo leituras esquemáticas, adequadas a modelos formais pré-concebidos, inviabilizando o diálogo.

Concordamos com Faraco, que, ao apresentar a questão do dialogismo no texto “O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica”, no livro *Diálogos com Bakhtin*, percebe neste mais que uma categoria de análise, uma visão de mundo. Conforme o autor:

Preferimos nos incluir entre aqueles que entendem o dialogismo como uma *Weltanschauung*, como um olhar compreensivo e abrangente do ser, do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas (...) (FARACO, 2001, p. 118).

REFERÊNCIAS

- AMMER, R. *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache* Hrsg. von Dietrich Krusche und Harald Weinrich. München: iudicium verlag, 1988.
- AUFDERSTRASSE, H. et al. *Themen*. Band. 1, 2. Munique: Max Hueber, 1982.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Freudism*. A marxist critique. New York: Academic Press, 1976.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BELLER, M. Vorurteils- und Stereotyoenforschung – Interferenzen zwischen Literaturwissenschaft und Sozialpsychologie. In: WIERLACHER, A. *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München, iudicium verlag, 1987.
- CASTRO, G. *Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin*. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado) - UFPR.
- DORNBUSCH, C. S. *Um cânone da literatura alemã nos trópicos*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) - USP/FFLCH.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FARACO, C. A. *O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica*. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.
- HINDERER, W. *Das Phantom des Herrn Kanitverstan – Methodische Überlegungen zu einer Interkulturellen Literaturwissenschaft als Fremheitswissenschaft*. In: WIERLACHER, A. (Org.). *Kulturthema fremdheit*. München: iudicium, 1993.
- JANZEN, H. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) - USP.
- KOPP, G.; FRÖLICH, K. *Ping Pong 2 – Dein Deutschbuch*. München: Max Hueber Verlag, 1993.
- NITSCHACK, H. Der Adoleszente als literarische Konstruktion. In: *VERGLEICHENDE Literaturbetrachtungen*. München: iudicium verlag, 1995.
- SCHMIDT, H. W. *Kulturspezifische Lektüren: Interkulturelle Hermeneutik oder Ethnographie des Lesens?* Stuttgart: Metzler, 1995.
- SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. Brasiliense, 1999.

WIERLACHER, A. (Ed.) *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium verlag, 1985.

_____. *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: iudicium verlag, 1987.

ZIMMERMANN, P. (Hg.) *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main: Peter Lang, 1989.

Texto recebido em 22 jul. 2002

Texto aprovado em 26 ago. 2002